



REVISTA DE ESTUDIOS BRASILEÑOS

e-ISSN: 2386-4540  
<https://doi.org/10.14201/reb2021816187202>

# O lugar da Amazônia nos livros didáticos de História no Brasil: sobre história, narrativa e ensino<sup>1</sup>

El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil:  
sobre historia, narrativa y enseñanza

*The place of the Amazon in history textbooks in Brazil:  
about history, narrative and teaching*

## AUTOR

**Erinaldo Vicente Cavalcanti\***  
[ericontadordehistorias@gmail.com](mailto:ericontadordehistorias@gmail.com)

\* Doutor em História.  
Coordenador do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa, Brasil). Coordenador do laboratório e grupo de pesquisa iTempo.

## RESUMO:

O artigo se propõe a analisar como a Amazônia brasileira é representada nos livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020. Para tanto, foram selecionados 40 livros publicados em 10 coleções que ofertam seus produtos e concorrem como opções para a aquisição dos livros didáticos que serão usados por milhares de estudantes, professores e professoras que atuam na rede pública de educação. As análises mostram uma narrativa que representa a Amazônia habitada por pessoas sem nome, representada de forma generalizadora e associada ao tempo do aparecimento dos primeiros habitantes nas Américas e à época da colonização portuguesa.

## RESUMEN:

El artículo propone analizar cómo se representa la Amazonia brasileña en los libros de texto de historia de los últimos cursos de educación primaria, aprobados por el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) 2020. Con este fin, se seleccionaron 40 libros publicados en 10 colecciones que compiten como opción para la adquisición de los libros de texto que serán utilizados por miles de estudiantes y profesores que trabajan en el sistema público de enseñanza. Los análisis muestran una narrativa que presenta a la Amazonia habitada por personas sin nombre, representada de manera generalizada y asociada a los tiempos de la aparición de los primeros habitantes en las Américas y a la época de la colonización portuguesa.

## ABSTRACT:

The article proposes to analyze how the Brazilian Amazon is represented in the history textbooks of the final years of elementary school, approved in the National Textbook Program (PNLD) 2020. For this, we selected 40 books published in 10 collections that offer their products and compete as options for the acquisition of textbooks that will be used by thousands of students, teachers and teachers working in the public education network. The analyzes show a narrative that represents the Amazon inhabited by people without a name, represented in a generalized way and associated with the time of the appearance of the first inhabitants in the Americas and the time of Portuguese colonization.

## 1. Considerações iniciais

Ao colocar a palavra “Amazônia” no site de busca Google aparecem mais de 52 milhões de resultados. Se restringirmos a busca para “Amazônia Brasileira” os números chegam a quase 9 milhões. Esses registros podem ser vistos como um indício sobre como a Amazônia é um tema/ questão mundialmente discutido, falado, narrado, publicizado, representado, apresentado. Diferentes pesquisadores e profissionais de distintas áreas do conhecimento, assim como a imprensa, problematizam a Amazônia por diferentes ângulos de leitura. Ela é vista, vivida, sentida, explorada e contemplada pelas mais diversas formas. No entanto, como a Amazônia é representada no principal objeto de trabalho de milhares de professores e de milhões de estudantes no Brasil? De que maneira os livros didáticos de história, como material usado por milhares de crianças e jovens em processo de escolarização básica no Brasil, representam a Amazônia?

As reflexões aqui apresentadas são resultantes do projeto “Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações”<sup>2</sup>. Como desdobramento do projeto, esse texto se propõe a analisar como a Amazônia<sup>3</sup> brasileira é representada nos livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental, aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. Para tanto, foram selecionadas 10 coleções de 6 editoras que disponibilizam seus produtos e concorrem como opções na aquisição dos livros que serão usados por milhares de estudantes, professores e professoras que atuam na rede pública de educação. As análises mostram uma Amazônia invisibilizada e habitada por pessoas sem nome.

## 2. Os livros didáticos como objeto de pesquisa pela literatura especializada

O livro didático de História no Brasil é um objeto popularmente conhecido e reconhecido pela comunidade escolar e por parte da comunidade acadêmica. Seria enfadonho listar aqui a relação de trabalhos que tematizam o livro didático. Assim, serão apontados alguns dos que estabelecem maior aproximação com a reflexão desenvolvida neste artigo.

O livro didático, como objeto de pesquisa especializada e ferramenta de trabalho, constituiu-se como objeto complexo e de difícil definição. É um instrumento que, para ser fabricado, envolve uma variedade de relações e profissionais de diversas áreas de atuação. Há muito tempo esse instrumento vem sendo debatido, analisado, ressignificado, usado e abusado de diferentes maneiras e por diferentes profissionais. Sejam professores e professoras da educação básica - que têm o livro didático como a principal, ou única, “ferramenta” de trabalho na maioria das escolas onde lecionam - sejam professores/pesquisadores que têm o livro didático como objeto de análise e cuja bibliografia vem crescendo de forma significativa.

Pesquisadoras como Flávia Caimi (2017 e 2018), Margarida Oliveira (2017), Sônia Miranda e Tânia Regina de Luca (2004) têm contribuído com o debate, problematizando o livro didático de história como produto de política ligado ao PNLD. Helenice Rocha (2019 e 2017), por sua vez, tem centrado esforços nas reflexões sobre o livro didático e a narrativa. Kazumi Munakata (2012) analisa o processo de produção desses livros e alguns temas de pesquisa neles presentes. Célia Cassiano (2017) tem discutido a relação entre livro didático e mercado editorial.

Na literatura acadêmica especializada há um certo consenso sobre a complexidade que envolve a produção, avaliação, distribuição, escolha e apropriação do livro didático. Nem mesmo sua

### **PALAVRAS-CHAVE**

Ensino de história;  
livro didático;  
narrativa;  
Amazônia.

### **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza de la  
historia; libro de  
texto; narrativa;  
Amazonia.

### **KEYWORDS**

History teaching;  
textbook;  
narrative; Amazon.

Recibido:  
25/04/2020

Aceptado:  
10/11/2020

conceituação é de fácil definição. Para Alain Choppin (2004), “a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o ‘livro didático’ é designado de inúmeras maneiras” (Choppin, 2004, p. 549). Esse argumento interpretativo também é compartilhado pela professora e pesquisadora Circe Bittencourt (2009). Para ela, “trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros” (Bittencourt, 2009, p. 298).

Pode até ser fácil identificar e diferenciar o livro didático de outros livros. No entanto, não podemos dizer o mesmo quando desejamos problematizá-lo como ferramenta de trabalho no exercício da docência. Trata-se, portanto, de um produto de difícil apreensão. A começar pelo processo de produção. A construção de um livro didático - acredito que não só o de história - envolve uma quantidade significativa de profissionais de distintas áreas de atuação. Como destaca Cavalcanti (2016), entre o profissional que escreve um texto na ferramenta *Word*, na tela de um computador, e o livro didático como produto final, há uma grande quantidade de profissionais que trabalham para transformar o texto em livro.

As discussões que apontam o livro didático como principal instrumento de trabalho do professor não se limitam às experiências vivenciadas no Brasil. Alain Choppin mostrou a amplitude das reflexões sobre esses livros em diversos países da Europa e da América Latina. A expansão dos debates também indica a importância que o livro didático ocupa nos sistemas de ensino em diferentes experiências de tempo e de lugar. O historiador alemão Jörn Rüsen, especialista na temática, é enfático e destaca que esse é o principal instrumento de trabalho de inúmeros professores e professoras. Segundo ele, “todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” (Rüsen, 2011, p. 109).

Para esse historiador, os profissionais especialistas em pesquisas historiográficas deveriam se esforçar ao máximo para que seu objeto de investigação acadêmica chegue, o mais rápido possível, aos livros didáticos. Essa interpretação defende que as pesquisas que são realizadas na academia e que chegam aos livros didáticos têm uma circulação infinitamente superiores àquelas que permanecem restritas ao universo acadêmico. Ademais, as narrativas construídas nos livros didáticos têm um significativo poder de interferir na maneira como milhares de crianças e jovens irão construir suas leituras de si e da sociedade da qual fazem parte. Isso porque, como assinalou Marc Ferro (1983), a história construída acerca dela mesma e de outrem guarda uma íntima relação com a história ensinada em sala de aula, e não seria inverossímil acrescentar, por extensão, que a história ensinada em sala de aula guarda uma íntima relação com os livros didáticos.

Não obstante, os livros didáticos também exercem uma significativa influência no exercício das atividades docentes nas salas de aula da educação básica. É por meio deles que uma grande parcela de professores e professoras desenvolve suas atividades de ensino na docência da educação básica. Como enfatiza Katia Maria Abud,

a importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar. (...) O livro didático é quase que o único material de apoio que o professor encontra à sua disposição e, por isso, apoia nele a parte central de seu trabalho (Abud, 2007, p. 115).

É importante registrar que qualquer análise destinada aos livros didáticos precisa levar em consideração as relações de poder que condicionam, em cada experiência de tempo e de lugar, as possibilidades de sua produção. Nesse sentido, é oportuno destacar as reflexões desenvolvidas por Alain Choppin (2004) no que tange às pesquisas sobre livro didático. Para ele, “o estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar” (2004, p. 561).

Nesses termos, não podemos operar com críticas apressadas que se limitam a apontar as lacunas de conteúdo na narrativa escrita dos livros didáticos. Como ressalta Bittencourt (2009), essas têm sido o principal foco das críticas destinadas aos livros, como se fosse possível existir um livro completo e perfeito.

É necessário, pois, um entendimento do conjunto de relação político-social que constrói normas, regras e condições que possibilitam um determinado tipo de livro ao passo que inviabilizam outro.

É preciso, pois, se atentar para as relações de poder, as quais, na perspectiva defendida por Michel Foucault (1979), são fabricações históricas. Elas constroem um conjunto de possibilidades que em determinados momentos permitem certos enunciados e a eles atribuem efeitos de verdade. Nesse sentido é oportuno não perder de vista que as narrativas presentes nos livros aqui analisados não são falsas nem verdadeiras. Elas apresentam uma dada representação que, como qualquer outra, é incompleta, parcial, fragmentada e condicionada ao seu lugar de produção. Esse lugar é disputado por distintos sujeitos, grupos, instituições e interesses. De tal modo as narrativas que desse lugar emergem venceram as disputas e passaram a desfrutar o estatuto de legitimidade e até mesmo a apagar outros relatos. Temos que refletir porque essas narrativas priorizam certos enunciados e não outros.

As relações políticas, em cada momento e lugar, concorrem com força entre as condicionantes que interferem em todo o processo de produção dos livros didáticos. Nesses termos, é de imensurável importância garantirmos que as políticas de estado sejam mantidas no que tange à produção dos livros didáticos. Dessa forma, torna-se imperioso assegurar as condições para a manutenção da qualidade do material em todas as fases de produção. No Brasil, essa política é amparada pelas ações do PNLD, como política de Estado, e não de governo.

A professora e pesquisadora Flávia Caimi (2018) tem insistido em ressaltar a importância do PNLD, como política de Estado, para a produção de qualidade do livro didático. Ela enfatiza que o plano tem um percurso construído de forma sólida por mais de duas décadas, atravessando diferentes gestões presidenciais.

O Decreto nº 7.084/2010 instituiu o PNLD como Programa de Estado, sendo decisivo para o aprimoramento e a consolidação de todo o processo que envolve desde a produção até a avaliação, seleção e distribuição dos livros. Nas palavras da pesquisadora:

O PNLD consolidou um conjunto de diretrizes formuladas ao longo de mais de duas décadas, que podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos, dentre outros: o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais; o respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras (Caimi, 2018, p. 23).

Como é defendido por diferentes pesquisadores, a consolidação processual do PNLD tem conseguido manter a produção editorial submetida a processos avaliativos regidos com rigor, clareza e qualidade. Essas ações têm contribuído, sobremaneira, para a redução de diversos problemas detectados ao longo dos anos. Por certo, o programa não solucionou todos os problemas ligados à produção dos livros didáticos, mas conseguiu desenvolver um conjunto de ações que, sem dúvida, minimizaram muitos problemas e desafios.

### 3. A Amazônia representada nos livros analisados.

Para o presente estudo, foram analisados 40 livros de história, publicados em 10 coleções produzidas por seis editoras. A tabela 1, a seguir, mostra a distribuição dos livros analisados por editora e por atribuição de autoria.

A editora Moderna disputa a escolha dos livros com suas concorrentes, lançando ao mercado três coleções aprovadas no PNLD 2020. Em seguida, pelo número da coleção aprovada, FTD e Saraiva disputam a seleção, ofertando duas opções de coleções cada uma. As demais editoras têm uma coleção aprovada. No que tange à autoria, retirando duas coleções que são assinadas como “autoria coletiva”, vinculadas às respectivas editoras, temos uma presença significativa de mulheres recebendo a etiqueta do lugar de autoria. Ao todo, são nove mulheres e dez homens entre as “autorias individuais”.

## COLEÇÕES PNLD 2020

TÍTULO	EDITORA	AUTORIA
1. Araribá Mais – História	Moderna	Autoria coletiva – Editora Moderna
2. Estudar História: das origens à era digital	Moderna	Patrícia Ramos Braick e Ana Barreto
3. História, escola e democracia	Moderna	Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff
4. História, Sociedade e Cidadania	FTD	Alfredo Boulos
5. Inspire	FTD	Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo
6. História.doc	Saraiva	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho
7. Historiar	Saraiva	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues
8. Teláris	Ática	Cláudio Vicentino e Jorge Bruno Vicentino
9. Vontade de Saber	Quinteto	Adriana Machado Dias, Keila Krinberg e Marco Pellegrini
10. História – Geração Alfa	SM Educação	Autoria coletiva – Editora SM Educação

Tabela 1. Títulos das coleções por editora/autoria<sup>4</sup>. Fonte: elaboração própria.

Para compreender como a Amazônia é narrada nas respectivas coleções, foi necessário identificar a forma com que cada livro estrutura suas temáticas de estudo por série e como são divididos em termos de unidades e/ou capítulos. Pela análise desenvolvida, é possível perceber que há mais semelhanças do que diferenças em termos de seleção e distribuição dos conteúdos por cada ano letivo entre as dez coleções. Com algumas variações, todas elas abordam temáticas consideradas clássicas e alocadas em cada série dos quatro anos finais do ensino fundamental. A tabela 2 traz um panorama dos principais temas abordados nas coleções do 6º ao 9º ano.

## RELAÇÃO SÉRIE/TEMA/PERÍODO DE TEMPO ABARCADO

SÉRIE/ANO	PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS <sup>5</sup>	TEMPO ABARCADO <sup>6</sup>
6º	História como ciência; Aparecimento do homem (na África e na América); Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma e Idade Média.	Do surgimento da humanidade até o século XV da era Cristã
7º	Idade Moderna, América dos astecas, incas e maias; América espanhola e portuguesa; Reformas religiosas, renascimento e mineração no Brasil.	Do século XV ao XVIII
8º	Revoluções (industrial, francesa e inglesa); Rebeliões nas Américas; Formação dos EUA; Independências nas Américas; Família Real, Brasil Império e Abolição.	Século XIX
9º	Brasil República; Era Vargas; I e II Guerras Mundiais; Ditaduras nas Américas (com ênfase no Brasil); Brasil Contemporâneo (de 1988 aos dias atuais) e Globalização.	Séculos XX e XXI

Tabela 2. Relação dos temas abordados nos livros. Fonte: elaboração própria.

É importante registrar que a análise apresentada acerca dos livros didáticos não almeja apontar que esses materiais são simplesmente lacunares ou superficiais nas narrativas produzidas. Não compartilho da percepção de que os livros seriam capazes de dar conta de todas as temáticas que envolvem a história da humanidade no tempo, mesmo que, em tese, alguns pretensamente expressem isso. Também discordo da percepção de que os livros didáticos seriam capazes de fazer análises longas e densas sobre os temas apresentados. Há limites bastante incisivos que condicionam a produção dos respectivos materiais. Limite de páginas, por exemplo, definido no PNLD, o que já institui uma condicionante para a quantidade de laudas que cada narrativa poderá apresentar. Há limites, também, no que tange aos objetivos e ao público a quem se direcionam os livros.

Nesses termos, Circe Bittencourt (2009) já expressara que não há livro didático ideal. Não podemos, pois, esperar que esses apresentem uma reflexão aos modos dos trabalhos produzidos pela historiografia especializada, destinada aos pares igualmente especialistas. Independente da série à qual se destina, um livro tem suas limitações. Isso não significa negar as falhas, nem omitir as fragilidades e, em muitos casos, as imprecisões nas diferentes dimensões (gráficas, analíticas e interpretativas) que certas obras contêm.

Até 2020, essas ambiguidades ou esses equívocos vêm sendo cada vez menos frequentes, sobretudo depois que o PNLD passou a avaliar os materiais antes da compra e distribuição. Entretanto, isso não significa que os problemas tenham desaparecido dos livros didáticos. Todavia, com as mudanças sinalizadas acerca da produção dos livros didáticos, após 2020, as condições institucionais para a contínua melhoria e o aperfeiçoamento dos livros podem estar comprometidas.

Ao analisar as unidades temáticas e/ou os conteúdos selecionados nos respectivos livros, podemos perceber como esses materiais organizam, selecionam e distribuem os conteúdos. A começar pela permanência de temas que continuam intocáveis em cada série dos anos finais do ensino fundamental. Para o sexto ano, todas as coleções iniciam com um capítulo sobre o que significa a história como área de conhecimento científico e/ou escolar. Pautam quais são seus principais métodos e como trabalham os historiadores. Mostram, também, algumas das principais categorias conceituais dessa área, como “tempo” e “documento”.

Em termos de conteúdo, “Mesopotâmia”, “Egito Antigo” e “Grécia e Roma antigas” são temas que têm lugar cativo em todos os livros destinados ao sexto ano. A “América” - como unidade temática ou capítulo - também passa a ter lugar garantido, nas referidas coletâneas, quando se aborda o aparecimento do homem nesse continente. Todos os livros analisados também chegam a apresentar a temática da chamada “Idade Média”, ainda que varie a denominação do tema.

Ao seguir para os livros destinados ao sétimo ano, temos a presença carimbada da “Idade Moderna”, como tema principal. Igualmente, aparece a colonização nas Américas e a mineração no Brasil. Para os livros do oitavo ano, as revoluções, na Europa e nas Américas, ocupam lugar central entre as temáticas apresentadas. No que tange à “História do Brasil”, abordam-se temas, como Família Real, Brasil Império e Abolição. Para o último ano do ensino fundamental, há uma presença maior de temas ligados ao Brasil, com destaque para o período republicano. Sobre a Europa, as duas primeiras guerras mundiais e a guerra fria aparecem em todas as coleções. Em relação às Américas, são as ditaduras que ocupam o foco.

A configuração temática dos livros didáticos - apresentada, aqui, de forma panorâmica e limitada - pode fornecer muitos elementos sobre uma variedade de questões que envolvem a história acadêmica e/ou escolar. Pelos limites de um artigo, limitar-me-ei a algumas delas. Ao olhar a seleção e distribuição dos temas entre os livros do 6º ao 9º ano, uma primeira leitura se apresenta de forma mais perceptível: a concepção de tempo na distribuição dos conteúdos, ao longo dos anos finais do ensino fundamental, e a presença (ainda) marcante dos temas clássicos da história europeia.

Apesar da variedade temática abordada nos 40 livros, sobressaem-se os considerados temas clássicos da história política. Igualmente, é identificada uma concepção de tempo cronológico para a seleção e

distribuição das temáticas entre o 6º e 9º ano. Em termos de conteúdo, começa-se pelo aparecimento do homem; depois, segue-se com a chamada História Antiga e a História Medieval; passa-se pela História Moderna e, finalmente, chega-se à Contemporânea. Ainda a história quadripartite. No que tange ao tempo, percebe-se uma distribuição ancorada em uma concepção cronológica. Ou seja, inicia-se com a temática mais recuada no tempo e continua-se até os dias atuais. As histórias narradas, portanto, estão representadas através de uma percepção linear, cronológica e evolutiva do tempo e, quiçá, da própria história.

Sobre as temáticas presentes nos livros didáticos, Helenice Rocha chama a atenção para o que ela denomina “força da tradição”. Para a autora,

a manutenção de determinadas abordagens canônicas dos conteúdos, que envolvem títulos, sujeitos, desenvolvimento de narrativas e seu encadeamento nas coleções, está na consolidação como tradição de uma grande variedade de temas, presentes nos conteúdos escolares (Rocha, 2017, p. 23).

Na linha interpretativa da autora, a construção e a consolidação da referida tradição envolvem muitos sujeitos que se encontram, em alguma medida, no processo de produção dos livros. Também estão presentes outras variáveis, como os critérios apresentados nos editais públicos responsáveis pela seleção, a análise, produção, distribuição e escolha dos livros, e o processo de formação inicial e continuada dos docentes que atuam na educação básica e usam o livro didático como ferramenta de trabalho.

Estaria a Amazônia presente na “tradição” que seleciona temas e abordagens nos livros didáticos? Como, afinal, está representada a Amazônia nos livros analisados? Para responder a essa questão, que é o objeto desta reflexão, a análise procedeu observando se havia, entre os livros, alguma unidade temática ou capítulo que fossem voltados, especificamente, para a Amazônia. Para a catalogação e análise dos dados, identifiquei os registros que expressamente faziam referência à Amazônia pelo nome. Em outras palavras, os conteúdos que relatam histórias vivenciadas na região amazônica, mas que não fazem menção a essa região, não considerei para as reflexões aqui desenvolvidas. A Cabanagem, por exemplo, é mencionada em todas as coleções; porém, no texto, não se faz menção à Amazônia como espaço onde ocorreu a história narrada<sup>7</sup>. A tabela 3 traz o panorama com os dados produzidos e catalogados.

#### RELAÇÃO DAS COLETÂNEAS QUE MENCIONAM A AMAZÔNIA POR SÉRIE

SÉRIE/ANO	UNIDADE OU CAPÍTULO SOBRE A AMAZÔNIA	COLEÇÃO QUE MENCIONA
6º	–	2, 4, 5, 9 e 10
7º	–	3 e 5
8º	–	3
9º	–	6

Tabela 3. Identificação das coletâneas que abordam a Amazônia. Fonte: elaboração própria.

Como podemos perceber, a Amazônia não ocupa o lugar dos seletos temas merecedores de uma unidade ou mesmo de um capítulo. Sim, dos 40 livros analisados, não há nenhum capítulo que se dedique à(s) histórias da(s) Amazônia(as). Pelos registros da terceira coluna da tabela 3, se poderia, a princípio, levar a crer que há uma representação significativa acerca da Amazônia entre as coleções. No entanto, nos sumários dos referidos livros, a Amazônia não aparece nem nas sessões principais dos capítulos. Ela é mencionada como tópico ou subtópico de um capítulo de temática “geral”. Percebemos, também, que há uma maior concentração das narrativas que mencionam a Amazônia agrupada nos livros destinados ao sexto ano. Das sete coleções que fazem referência à Amazônia, cinco delas inserem-na no sexto ano. Esse dado já nos permite identificar em qual temporalidade os relatos narrativos representam a Amazônia. Os



livros do sexto ano, de diferentes maneiras, tematizam conteúdos que, em termos aproximados, datam do surgimento do homem até o século XV.

#### 4. A Amazônia narrada nos livros didáticos de história

Ao identificar os tópicos ou subtópicos em que a Amazônia foi mencionada, interessou-me registrar por meio de quais temáticas as narrativas a representavam. Em outras palavras, quais conteúdos sobre a Amazônia aparecem nos livros didáticos? Ou seja, por quais temas a Amazônia foi representada nos respectivos livros analisados? A tabela 4 mostra o resultado dos dados elaborados e catalogados.

**RELAÇÃO SÉRIE/COLEÇÃO/EDITORA/TEMA AMAZÔNIA**

COLEÇÃO	EDITORA	TEMÁTICAS SOBRE A AMAZÔNIA	SÉRIE/ANO
2	Moderna	Culturas agrícolas da Amazônia	6º
3	Moderna	A Amazônia	7º
3	Moderna	A Amazônia e os povos indígenas	8º
4	FTD	Agricultores da Amazônia	6º
5	FTD	Sociedades amazônicas	6º
5	FTD	A colonização do Norte	7º
6	Saraiva	A borracha na Amazônia	9º
9	Quinteto	Marajoara e Tapajoara	6º
10	SM Educação	Grandes aldeias amazônicas	6º

Tabela 4. Identificação dos temas que representam a Amazônia. Fonte: elaboração própria.

Os títulos das seções ou subseções sugerem algumas interpretações acerca do que tratam as narrativas sobre a Amazônia. No que tange à presença humana, eles sugerem ser a Amazônia um espaço habitado apenas pela etnia indígena, apresentada sem nenhuma distinção. No que diz respeito às atividades econômicas desenvolvidas na região, aparece apenas a agricultura. A exceção é a borracha, que nomeia um subtópico de um dos capítulos do livro da editora Saraiva para o nono ano.

É sabido que o livro didático de história é composto por diferentes componentes textuais e pré-textuais. Há, também, aqueles elementos que formam o layout gráfico, incluindo sessões e boxes específicos, além de mapas, tabelas, quadros e imagens de variados tipos e formatos. Em linhas gerais, os elementos textuais são divididos em duas categorias: “texto principal” e “textos complementares”. Estes, geralmente, são incluídos nas seções específicas, também denominadas boxes. Para a reflexão do presente artigo, a análise se deteve ao texto principal. Assim, interessava saber quais narrativas eram construídas acerca da Amazônia no texto principal que compõe os livros didáticos.

Como já sinalizado, o tamanho dos livros didáticos, em termos de quantidade de páginas, é definido por normas estabelecidas em edital pelo PNLD. Portanto, é preciso manter um certo equilíbrio na construção das narrativas para que certos temas não fiquem descobertos ao passo que outros ocupem todo o espaço disponível. Como já mostrado na tabela 3, nenhum dos 40 livros destinam um capítulo para se referir especificamente à Amazônia. No total, apenas oito livros fazem menção à região amazônica. Em termos de tamanho de narrativa textual, os livros destinam, em média, um ou dois parágrafos sobre a Amazônia<sup>8</sup>.



No entanto, mais importante do que o tamanho que as narrativas sobre a Amazônia ocupam nos livros é perceber e entender como a região amazônica é representada nas narrativas didáticas. Entre os oito livros que fazem menção a essa região, cinco deles são destinados ao sexto ano. Como já sinalizado, esses livros abordam temáticas que datam do aparecimento da espécie humana até o século XV da era cristã. Neles, a Amazônia é narrada de forma genérica e representada como uma região homogênea. As narrativas relatam que há vestígios da presença humana na região que datam entre 2 mil (coleção 10) a 11 mil (coleção 2) anos.

Também se identificam diferenças quanto à informação sobre o período em que teria iniciado a domesticação de plantas por meio da agricultura, variando entre 2 e 7 mil anos. Nesse sentido, as narrativas apontam para a Amazônia como um dos lugares em que há vestígios da presença humana nas Américas e no Brasil, por extensão, há mais tempo. A coleção 2, por exemplo, narra que não procede a ideia de uma Amazônia despovoada, segundo as pesquisas arqueológicas, e que há registros de organização social complexa, denominados “cacicados complexos”.

Como a Amazônia não é uma temática específica de uma unidade ou de um capítulo, ela aparece vinculada a outras temáticas. As narrativas sobre a região estão atreladas a dois “grandes” temas: o aparecimento do homem nas Américas e o processo de colonização portuguesa no Brasil. Há uma exceção, que se trata da narrativa da coleção 6, presente no livro do nono ano, na qual a Amazônia é narrada junto ao processo de industrialização e comercialização da borracha. Em termos numéricos, são cinco temáticas vinculadas ao aparecimento do homem, três vinculadas ao processo de colonização e uma ao que podemos chamar de industrialização, ligada à extração da borracha.

Com essas vinculações, percebe-se que a Amazônia é representada por meio de uma narrativa vinculada a uma experiência de tempo longínquo. A Amazônia é, portanto, um tema distante no tempo, associado ao aparecimento do homem ou aos acontecimentos da chamada época colonial. Em outras palavras, as poucas menções que os livros fazem estão ligadas aos relatos da invasão portuguesa, convencionalmente chamada de colonização ou conquista. Com exceção do relato sobre a temática da borracha, ligada à experiência do tempo republicano, a Amazônia desaparece das narrativas didáticas. Nesses termos, é como se a história da Amazônia ficasse restrita ao período do aparecimento do homem na América ou à colonização portuguesa.

Pelos relatos apresentados nas narrativas didáticas, a história da Amazônia continua sendo o lugar do exótico, do passado e de pessoas sem nome. Em nenhuma das narrativas, independente da temática vinculada, aparecem os nomes dos homens e das mulheres que viveram e vivem na região. As populações continuam sem nome nos livros didáticos. São apresentadas por categorias como “nativos”, “indígenas” e “agricultores”; expressões que pouco ou quase nada dizem. Uma gramática que contribui para apagar os sujeitos e silenciar suas experiências. Uma semântica que invisibiliza as pessoas (por essas não serem apresentadas por nomes) e as representam (quando as representam) apenas como dados estatísticos de um tempo longínquo.

Nos livros, os homens narrados que viveram “a” e “na” região amazônica são apresentados por números ou por conceitos redutores e homogeneizadores. Na coleção 2, mesmo ressaltando que a Amazônia não é um espaço inabitado, ela é narrada como um lugar homogêneo. O texto não oferece nenhuma informação sobre a existência de uma diversidade de povos que viveram na região. Sobre seus habitantes, há informação de sua presença vivendo da agricultura domesticada há cerca de mil anos. Mesmo existindo organizações sociais complexas com relações de poder, disputas, enfrentamentos, disciplina, hierarquias, conflitos e tensões, essas são agrupadas na categoria “cacicado complexo”, igualmente sem mencionar nomes para as pessoas, etnias e suas lideranças políticas.

Essas narrativas de povos sem nomes, que equivalem quase a pessoas sem história, ainda são identificadas quando os livros fazem uso das pesquisas acadêmicas para reforçarem e legitimarem seu argumento. Vejamos como o livro História, Sociedade e Cidadania, do sexto ano, refere-se à Amazônia:

Segundo a arqueóloga Anna Roosevelt, os povos da região amazônica começaram a praticar a agricultura há cerca de 7 mil anos. Eles desenvolveram cultivos próprios, como plantas medicinais e corantes; mas a descoberta mais importante desses grupos foi o cultivo da mandioca, raiz de alto valor nutritivo com algumas variedades venenosas. Os agricultores da Amazônia descobriram que ralando, prensando e torrando essas espécies de mandioca conseguiam extrair o veneno que elas continham. Eles produziram alimentos como a farinha, o beiju e a tapioca (Boulos, 2020, p. 62).

Esse parágrafo, transcrito na íntegra, é a narrativa do texto principal que compõe o tópico sobre a Amazônia, intitulado “Agricultores da Amazônia”. Está localizado no quarto capítulo da coleção 4, publicada pela Editora FTD. Trata-se do livro destinado ao sexto ano que é assinado pelo autor Alfredo Boulos. O referido capítulo, que tem como título Primeiros habitantes da América, é composto por 13 páginas, localizadas entre as páginas 52 e 65. É antecedido pelo capítulo denominado “Os primeiros povoadores da terra” e sucedido pelo capítulo “Egito e Kush”.

Como se percebe, a Amazônia é narrada como um bloco homogêneo de pessoas igualmente homogêneas; todos vivendo com os mesmos hábitos e práticas culturais. Esses relatos contribuem para silenciar as histórias e invisibilizar as pessoas, que são pulverizadas em categorias simplificadoras. Na mesma página em que se encontra a narrativa citada anteriormente, há uma fotografia de uma jovem indígena ralando mandioca. A identificação que aparece na legenda a representa apenas como “Moça Kalapaio ralando mandioca no Parque Indígena do Xingu (MT), 2011” (Boulos, 2020, p. 62). Ou seja, nem mesmo diante de uma fotografia com a imagem de uma pessoa se atribui nomes aos sujeitos narrados.

Não são apenas os sujeitos mencionados nas narrativas sobre a Amazônia são desprovidos de nomes, de identidades, de especificidades. No bloco de narrativas que vincula o tema Amazônia ao período colonial, os sujeitos - que continuam sem nomes - não aparecem como os atores responsáveis pelas histórias ali relatadas. Vejamos como uma das coleções representa a Amazônia por esse ângulo:

Na Amazônia, as missões jesuíticas também foram importantes na ocupação do território por Portugal, servindo como agentes de pacificação. Suas missões, também como as dos franciscanos, carmelitas e capuchinhos, abriam caminhos para a entrada dos luso-brasileiros. Belém, fundada em 1616, era o ponto de partida de homens, que subindo o Rio Amazonas e seus afluentes, exploravam a região em busca de indígenas e plantas nativas para venderem para a Europa: cacau, canela, pimenta, castanha, etc. com isso alargavam os territórios dos portugueses, que no início do século XVIII, já ocupavam os pontos estratégicos da imensa bacia amazônica (Campos, Claro & Dolhnikoff, 2020, p. 158).

Essa é a narrativa que compõe o texto principal do livro do sétimo ano da coleção 3, intitulada História, Escola e Democracia, da Editora Moderna. Ela faz parte do capítulo 7, intitulado “A conquista da América colonial portuguesa”. Esse capítulo tem um total de dezessete páginas e é constituído por tópicos e subtópicos. Os subtópicos são divididos em pequenos “itens” temáticos. A Amazônia é um deles. Ou seja, nessa narrativa, a Amazônia é um dos “itens” temáticos que compõem os subtópicos que formam os tópicos que compõem o capítulo.

A Amazônia, como podemos perceber, é narrada a partir da história da ocupação dos portugueses na região. De maneira específica, a narrativa insere o relato como resultante do desdobramento dessa ocupação. Em outras palavras, a região passa a fazer parte da história como uma extensão do projeto de colonização. Para ser mais preciso, é representada, sobretudo, pelas ações promovidas pela política de catequização, especialmente aquelas ligadas às missões jesuíticas.

O surgimento da cidade de Belém, capital do atual estado do Pará, igualmente é narrado como uma construção exclusiva dos homens “responsáveis” por aquela história. Aparece, portanto, como obra específica da iniciativa dos varões masculinos, representantes da nacionalidade portuguesa. Teria sido, portanto, uma obra daqueles que tráfegavam as rotas fluviais para aumentar as relações comerciais e expandir seus domínios. Essas iniciativas são narradas tendo como sujeito responsável o governo português.

Uma representação que coloca a Amazônia como resultante dos interesses da coroa portuguesa, que já tinha ocupado os principais pontos estratégicos da bacia amazônica.

Os demais livros que inserem em suas páginas algum relato sobre a Amazônia não fogem a essa representação. O mesmo “rito” narrativo percebemos na coleção de número 5, intitulada Inspire da Editora FTD.

Desde os primeiros tempos coloniais, a região amazônica recebeu mercadores franceses e ingleses interessados no pau-brasil. Além disso, buscavam outros produtos tropicais de grande valor na Europa, como aves de plumagem colorida (papagaios, araras), peles de animais, ervas aromáticas e plantas medicinais. Em troca desses produtos, davam aos indígenas machados de metal, facas e outros utensílios (Seriocopi & Azevedo, 2020, p. 195).

A Amazônia é acionada, na narrativa didática, a partir dos mesmos marcos temáticos da tradicional e clássica história colonial. Lugar exótico que fornece produtos ligados à fauna e à flora para a Europa. O mesmo fundamento é mobilizado quando se narra o processo de intensificação da ocupação - diga-se, invasão - portuguesa na região amazônica.

Foi somente na época da União Ibérica que os governantes de Portugal e Espanha se empenharam na conquista da atual região Norte do Brasil. A ocupação da região foi provocada, em grande parte, pela invasão francesa no Maranhão, em 1612. Tropas foram enviadas para expulsar os franceses da região em 1615 porque havia o temor de uma invasão e a tomada daquelas terras pelos rivais europeus. Ao mesmo tempo foi criada uma administração voltada exclusivamente para a colonização da atual região Norte (Seriocopi & Azevedo, 2020, p. 195).

O sujeito da ação narrada é a monarquia portuguesa, agora aliada à monarquia espanhola, que agem juntas, nesse momento, mobilizadas pelos interesses do projeto de colonização. Ou seja, a ocupação do Norte do atual Brasil, no chamado período colonial, aparece como consequência apenas dos sujeitos representantes de Portugal e Espanha. A narrativa continua apresentando a região por essas lentes quando relata que foi para evitar o avanço dos franceses - quando esses invadiram o atual Estado do Maranhão - que os portugueses decidiram agir e ocupar de forma efetiva a região Norte.

Essa mesma representação se encontra na coleção 3, dessa vez para o livro destinado ao oitavo ano. No capítulo “A Independência do Brasil”, a Amazônia compõe um subtópico do tópico “A economia brasileira”, e também é representada pelos temas canônicos da história tradicional. Os autores iniciam o parágrafo narrando que diversos produtos, como cacau, gengibre, canela, pimenta, castanha, guaraná, entre outros, eram extraídos da Amazônia. Em seguida, destacam que os indígenas continuaram sendo escravizados mesmo após o decreto do governo português que proibia a escravidão indígena. A situação teria se agravado, pois, “com a expulsão dos jesuítas do Império Português, em 1759, a administração dos aldeamentos indígenas passou para os colonos, interessados na exploração da mão de obra nativa” (Campos, Claro & Dolhnikoff, 2020, p. 158). Nesse mesmo capítulo, no subtópico sobre a Amazônia, ainda há mais três pequenos itens temáticos: “A borracha”, “A vulcanização da borracha” e “Devastação”. São narrativas constituídas por dois pequenos parágrafos, cada uma focando o tema que dá nome aos respectivos itens, não alterando sua forma de representação da Amazônia.

A borracha, aliás, é o tema que difere, em termos de conteúdo, das demais narrativas que representam a Amazônia. Na coleção 6, denominada História.doc, da editora Saraiva, no subtópico “O café e outros produtos de exportação”, a borracha é o tema pelo qual se menciona a Amazônia. Dos oito livros analisados, é também o único tema mencionado no livro do nono ano, como já mostrado na tabela 3. Destaca-se que o uso da borracha, na fabricação de pneus de carros e bicicletas, impulsionou o aumento da extração do látex nos seringais da Amazônia.

Ao analisar o conjunto das narrativas textuais que versam sobre a Amazônia, também se percebe como o conteúdo das narrativas didáticas sobre os indígenas na Amazônia não difere da representação que

comumente é elaborada nas relações, ocorridas no início da colonização, entre a coroa portuguesa e os nativos que viviam, sobretudo, no litoral. Se retirarmos as expressões que identificam textualmente a Amazônia, a narrativa serve, igualmente, para relatar - de forma genérica, por certo - qualquer experiência desenvolvida, nesse período, entre os colonizadores e os povos indígenas que viviam nesse espaço, posteriormente chamado Brasil.

Outro elemento chama igualmente a atenção por sua ausência no que tange às narrativas sobre a Amazônia. Após fazer o levantamento de todos os tópicos e subtópicos que abordam a região amazônica, percebe-se que, dos oito livros, apenas um deles tem um mapa sobre a localização geográfica da Amazônia. Ou seja, por descuido ou qualquer outra razão, apenas a coleção 5 insere um mapa com a localização da Amazônia e sua composição em termos de área contemplada. Não podemos esquecer que são narrativas produzidas para crianças do sexto ano com uma média de idade entre 10 e 12 anos. Talvez, para esse público, não seja tão óbvio onde exatamente se localiza a Amazônia, nem tão óbvio sua composição em termos de espaço de abrangência.

As narrativas sobre a Amazônia, sejam relacionadas ao surgimento do homem nas Américas, sejam associadas ao processo de colonização portuguesa no espaço hoje denominado Brasil, ocultam a participação de homens e mulheres que viveram nessa região. Essa invisibilização não ocorre apenas pelas categorias usadas para fazer menção às inúmeras etnias que viveram na Amazônia, como já demonstrado. Ela se dá, também, pela maneira como as histórias são apresentadas. Ou seja, nas narrativas sobre a Amazônia, independentemente da temática abordada e do tamanho da narrativa textual, o sujeito responsável pelas ações desencadeadas é o homem de origem europeia ou representante do projeto político de colonização portuguesa.

Os sujeitos envolvidos nas complexas relações, que permitiram a efetivação da ocupação na chamada região Norte, são ignorados nas narrativas didáticas. Aqueles que aparecem como “agricultores”, “nativos” ou “habitantes”, quando a narrativa se refere à temática do aparecimento do homem, passam a ser agrupados na categoria “índigena”, sem nenhuma especificação sobre a diversidade de etnias dos mundos indígenas. Não apenas há uma homogeneização na narrativa sobre os povos da Amazônia; esses são inseridos como sujeitos passivos das histórias narradas.

Se os sujeitos que viveram na Amazônia são homogeneizados, representados em conceitos que vilipendiam suas singularidades, as mulheres aparecem ainda mais silenciadas no texto principal dos livros analisados. Não há nenhuma referência às mulheres na narrativa textual. Essas não aparecem nem na concordância gramatical, pois a narrativa é construída tendo a figura masculina como o sujeito referente. Nas orações gramaticais, os sujeitos são “os” indígenas, “os” agricultores, “os” nativos. Nunca “as”. A semântica não é flexionada nem mesmo com o uso dos pronomes “os/as”.

É oportuno ressaltar que a Amazônia é um tema disputado por diversos sujeitos e instituições. Em diferentes momentos foram gestados sentidos e significados para representá-la. Via de regra, essas narrativas, plasmadas em diferentes materialidades discursivas, a representaram - e a representam - como um lugar sem gente. Um espaço identificado na semântica política do “vazio demográfico”, discurso amplamente mobilizado durante a ditadura militar para justificar a exploração da região como mostram as pesquisas de Guimarães Neto (2017 e 2019).

O antropólogo Alfredo W. B de Almeida (2008) apresenta uma primorosa discussão ao analisar a polissemia de sentidos sobre a Amazônia, incluindo a gestação semântica do conceito que lhe dá nome. Para ele esse termo conceitual é resultante de uma construção político-histórica por meio da qual diversas forças disputaram e disputam os discursos que produzem práticas e representações sobre seus enunciados. Ele é enfático e sentencia que os enunciados que produziram conceitualmente a Amazônia edificaram esquemas interpretativos simplistas, dualistas e naturalistas inclusive nos museus e arquivos vinculados às instituições científicas. Assim, em diferentes momentos e de distintos lugares de enunciação, a Amazônia foi sendo construída a partir de explicações fundamentadas nas diferentes formações discursivas, sobretudo naquelas ligadas aos “biologismos”, “geografismos” e seus dualismos.

Identificar essas questões não significa advogar que as narrativas, em especial, a dos livros didáticos teriam que dar conta de toda pluralidade das histórias acerca das diversas etnias que habitaram a região conhecida como Amazônia. Não. Não seria possível a construção de uma narrativa capaz de representar toda complexidade e pluralidade de experiências tão múltiplas e heterogêneas. A análise direciona-se para outro caminho: refletir como as narrativas dos livros didáticos representam a Amazônia. Nesse sentido, almeja ampliar o debate sobre quais temas são selecionados nos livros a partir dos quais uma larga parcela dos estudantes das escolas públicas irá estudar. Da mesma maneira, deseja questionar o que promove a seleção de um tema para que ele se torne um conteúdo de um livro didático. E, ainda, dentro daqueles temas que são alçados à “escada da fama” dos conteúdos dos livros didáticos, o que faz com que alguns sejam abordados em unidades temáticas ou em capítulos? E por que alguns merecem lugar de tópico e alguns de subtópicos?

Essas questões precisam fazer-se presentes quando refletimos quais narrativas são construídas nos livros didáticos de história. E é igualmente necessário entender que as narrativas presentes nos manuais didáticos não são construções alienígenas. Elas são produtos culturais resultantes de um conjunto de relações que envolvem outro conjunto de fatores. Fatores que estão relacionados a diferentes instituições e lugares de saber e poder. De nada adiantaria analisar a representação das narrativas nos livros didáticos sobre a Amazônia achando que o problema se resolveria ao serem apontadas as “falhas”.

A representação predominantemente masculina e europeia que encontramos nos livros didáticos é resultante de uma construção social da história desse país chamado Brasil, que se fez - e ainda se faz - assentada no solo desses valores. A ciência de referência, em que se formam os profissionais que recebem a etiqueta da autoria dos livros didáticos, é essencialmente europeia. Essa é a mesma ciência em que se formam os milhares de professores e professoras que irão mobilizar os livros didáticos. Trata-se de uma formação pautada no modelo quadripartite europeu que divide a história da humanidade em quatro grandes blocos temáticos, distribuídos em uma linha cronológica do tempo.

## 5. Considerações finais

Por meio das reflexões aqui colocadas, percebe-se a complexidade do processo de produção do livro didático de história. Também se percebe o quão complexa é a construção da narrativa didática como construtora de determinadas representações sobre as histórias narradas. Em relação às narrativas didáticas sobre a Amazônia, apresentadas nos livros de história (aprovados no PNLD 2020 e aqui abordados), as análises mostram o lugar espremido que a região, como tema de estudo, ocupa no conjunto dos conteúdos presentes nos anos finais do ensino fundamental.

As reflexões sinalizam, igualmente, para a representação que as referidas narrativas elaboram sobre a Amazônia: quase um “lugar sem lugar”, quando se percebe que, de um total de 10.109 páginas de narrativas escritas e imagéticas, distribuídas em 40 livros, apenas 8 livros dedicam menos de uma página cada um para representar a Amazônia. E, entre esses 8, apenas 1 insere um mapa de localização político-geográfica.

A Amazônia, nas narrativas didáticas, é um “lugar sem gente”, ou com “gente sem história” quando todas as pessoas são narradas de forma generalizadora e representadas em narrativas homogeneizadoras. Mas não podemos atribuir aos livros didáticos a responsabilidade exclusiva pelas representações ali encontradas. Sim, há responsabilidades de todos os atores sociais que estão envolvidos na produção dos referidos livros. Contudo, essa produção envolve muitas variáveis e mantém diálogos com a área de referência.

O livro didático de história é um produto que, em alguma medida, dialoga com a história como lugar de saber-poder, como ciência de referência. A história, como lugar de formação docente; lugar que, ainda durante a formação inicial, tem priorizado uma configuração curricular predominantemente europeia, com disciplinas majoritariamente sobre a História da Europa. Uma formação inicial que, ainda em termos de

disciplinas obrigatórias, tem disponibilizado pouco espaço para debater o ensino e quase negligencia totalmente o debate sobre o livro didático.

Os livros didáticos são produtos que dialogam com editais públicos, processos de análise em diferentes etapas. Os livros e suas narrativas são produtos culturais. Dizem, mostram e sinalizam práticas e valores das relações históricas de um tempo e espaço. Portanto, assim como as qualidades que ele adquiriu ao longo dos anos, todas as ausências (independentemente da temática), todas as lacunas e todas as estereotipias apresentadas nos livros didáticos de história dizem, sobretudo, da nossa história, da sociedade, dos nossos valores. Os livros dizem mais de nós, como sociedade, do que deles mesmos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Esse texto faz parte das pesquisas desenvolvidas no projeto “Ensino de História, Livro Didático e Formação Docente: entre práticas e representações”, vinculado ao laboratório e grupo de pesquisa “Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política” (iTemnp) e à linha de Pesquisa “Ensino de História narrativas e documentos”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Gostaria de agradecer aos membros do iTemnp pelas críticas e sugestões apontadas quando o texto foi debatido em nossos encontros.

<sup>2</sup> O projeto tem por objetivo geral analisar as matrizes curriculares das licenciaturas em História oferecidas nas universidades federais do Brasil para compreender como as discussões sobre ensino de História e livro didático são problematizadas durante a formação inicial dos professores. Um dos objetivos específicos está voltado para a análise do livro didático de História como ferramenta de trabalho docente e produtor de narrativas históricas sobre as experiências dos homens e mulheres no tempo.

<sup>3</sup> O conceito de “Amazônia” e de “Amazônia brasileira” é objeto de disputas por diferentes pesquisadores de distintas áreas do conhecimento. Sobre essa temática ver Almeida (2008).

<sup>4</sup> Para fins de identificação, no presente artigo passarei a me referir às coleções pelos números que as identificam neste quadro.

<sup>5</sup> Os livros usam diferentes denominações para se referirem aos temas de estudo apontados no quadro. Por exemplo, em determinada coletânea, o capítulo sobre a Grécia Antiga é denominado “Sociedade ocidental na Antiguidade Clássica”

<sup>6</sup> A identificação dos recortes temporais é uma aproximação relativa de acordo com as temáticas distribuídas em cada série. Essa aproximação é fluida, pois há determinados temas que se estendem para além dos marcos cronológicos clássicos.

<sup>7</sup> Não é objetivo discutir a concepção teórico-historiográfica dos autores construtores das narrativas dos livros didáticos e/ou outras variáveis no sentido de questionar fundamentos e condições a partir dos quais os fatos, ocorridos em estados pertencentes à Amazônia, são relatados sem fazer menção a essa região.

<sup>8</sup> Durante a análise, redigi, em Word, todas as narrativas dos textos principais. Nessa formatação, o texto redigido de todos os livros ficou em cinco páginas e meia. Ou seja, a Amazônia ocupa menos de seis páginas nos oito livros.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abud, K. M. (2017). A história de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In A. M. Monteiro, A. M. Gasparello, & M. S. Magalhães (Orgs.) *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Almeida, A. W. B. (2008). *Antropologia dos arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8/Fundação Universidade do Amazonas.
- Boulos, A. (2020). *História, sociedade e cidadania*. São Paulo: FTD.
- Braick, P. R., & Barreta, A. (2018). *Estudar história: das origens à era digital*. São Paulo: Editora Moderna.
- Caimi, F. E. (2017). O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In H. A. B. Rocha, L. Reznik, & M. S. Magalhães (Orgs.). *Livros didáticos de história - entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje*, 7(14), 21-40.
- Campos, F., Claro, R., & Dolhnikoff, M. (2020). *História, escola e democracia*. São Paulo: Editora Moderna.
- Cassiano, C. C. F. (2017). Política e economia de mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In H. A. B. Rocha, L. Reznik, & M. S. Magalhães (Orgs.). *Livros didáticos de história - entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Cavalcanti, E. (2016). Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, 5(9), 262-284.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566.
- Cotrim, G., & Rodrigues, J. (2020). *Historiar*. São Paulo: Saraiva.
- Dias, A. M., Krinberg, K., & Pellegrini, M. (2020). *Vontade de saber*. São Paulo: Quinteto.
- Educação, SM. (2020). *História - geração Alfa*. SM Educação: São Paulo.
- Ferro, M. (1983). *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Guimarães Neto, R. B. (2017). Amazônia, território em movimento: vidas precárias. *Revista de História da Unisinos*, 21, 38-50.
- Guimarães Neto, R. B., & Joanoni Neto, V. (2019). Amazônia: Políticas governamentais, práticas de 'colonização' e controle do território na ditadura militar (1964-85). *Anuário IFHS*, 34, 99-122.
- Miranda, S. R. y Luca, T. R. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, 24(48), 123-144.
- Moderna, Editora. (2020). *Araribá Mais - História*. São Paulo: Editora Moderna.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista brasileira de história da educação*, 12(3), 179-197.
- Oliveira, M. M. D. (2017). Uma profissional de história em gestão de políticas públicas: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In H. R. Rocha, L. Reznik, & M. S. Magalhães (Orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FVG Editora.
- Rocha, H. (2017). Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In H. R. Rocha, L. Reznik, & M. S. Magalhães (Orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FVG Editora.
- Rocha, H. (2019). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), 86-106.
- Rüsen, J. (2011). O livro didático ideal. In M. A. Schmidt, I. Barca, & E. R. Martins (Orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR.
- Seriapopi, R., & Azevedo, G. (2020). *Inspire*. São Paulo: FTD.
- Vaifas, R., Ferreira, J., Faria, S. C., & Calainho, D. B. (2020). *História.doc*. São Paulo: Saraiva.
- Vicentino, C., & Vicentino, J. B. (202). *Teláris*. São Paulo: Ática.